

Estudo da criatividade e do autoconceito em estudantes do ensino superior: Um projeto de investigação

Marta Tagarro (martatagarro@hotmail.com) & Feliciano Henriques Veiga

Escola Superior de Educação de Santarém; Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Resumo: O presente trabalho apresenta um projeto de investigação que tem como principal objetivo aprofundar o entendimento sobre a relação entre a criatividade e o autoconceito em estudantes do ensino superior. Entender qual a imagem que os estudantes do ensino superior têm de si mesmos poderá levar a importantes contributos sobre como poderemos agir enquanto profissionais, de modo a desenvolver o seu potencial nas diferentes áreas. A criatividade é um tema vasto e complexo que se pode enquadrar em diferentes áreas de estudo. Na psicologia e na educação deparamo-nos com esta temática recorrentemente, não só no modo de ensinar, como também no modo de aprender. A autoestima e o autoconceito surgem também na literatura, embora pouco frequentemente relacionados com a criatividade. A relação entre estes conceitos surge no presente estudo como tema central, tornando-se pertinente uma abordagem com estudantes de diferentes áreas científicas. Esse estudo parte do seguinte Problema de Investigação: Que relações existem entre a criatividade e o autoconceito em estudantes do ensino superior de diferentes áreas de estudo, e quais os seus factores? Pretende-se, assim, compreender melhor estas temáticas bem como os factores que poderão exercer influência sobre elas.

Introdução

O estudante do ensino superior normalmente encontra-se entre os 18 e os 25 anos transitando do final da adolescência para o início da vida adulta durante o período em que se encontra a efetuar os seus estudos. O ingresso no ensino superior pressupõe algumas mudanças de vida por parte do estudante, por vezes há uma saída da casa da família nuclear e uma mudança de cidade, o que pressupõe uma reintegração a nível social (Heath, 1968; 1980). Também o facto de se ser integrado no mundo académico onde circulam novas ideias e vivências faz com que o jovem seja estimulado cognitivamente e afetivamente e com que a sua motivação para a aprendizagem seja estimulada (Sanford, 1966; 1968). A nível social, a integração com colegas provenientes de diferentes zonas e culturas permitirá ao jovem uma maior abrangência de aprendizagens pessoais, sociais e cognitivas. Baskamp, Trautvetter e Ward (2006) afirmam que as instituições do ensino superior não devem dar somente importância ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, devem também estimular o seu desenvolvimento afetivo e social. Para que haja uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento afetivo dos jovens considerou-se pertinente relacionar o autoconceito com a criatividade, entendendo de um modo mais aprofundado em que estes conceitos se ligam e quais os fatores que os influenciam.

Autoconceito

Autoconceito relaciona-se com o conjunto de autoconhecimento que um indivíduo tem de si próprio, i.e., o autoconceito pressupõe uma integração de percepções que se referem às

características, atributos, capacidades, limites, valores, relações que o sujeito reconhece como descritivos de si próprio e que entende como integrados na sua identidade (Rogers, 1967; Machargo, 1996). Para Combs (1971) o autoconceito é uma organização de perceções de si mesmo que variam em qualidade precisão e importância. Espinar (1982, citado por Garcia, 1998) afirma que este constructo está relacionado com a necessidade do sujeito em responder à questão “quem sou eu?”. Assim, este conceito pressupõe o autoconhecimento relacionando-se com fatores de natureza sociodemográfica e escolar (Veiga, 1995; 1996; 2012).

Criatividade

Nos anos vinte as definições de criatividade baseavam-se no processo de criação, transmitindo a ideia de que tudo o que era resultante da produção do sujeito podia ser chamado de criativo. Watson (1928, citado por Amabile, 1983) definiu criatividade como o processo de criar algo novo através da manipulação de elementos que já conhecemos. Mais tarde, os psicólogos da Gestalt (Wertheimer, 1945, citado por Amabile, 1983) explicaram o termo baseando-se nos processos de pensamento e sugerindo que a criatividade e o insight concretizam-se quando um sujeito entende os aspetos principais de um problema e a sua relação com a solução para o mesmo. Para a psicanálise o impulso de criar e as atividades de cariz criativo que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, têm como base processos inconscientes que guiam o modo como desenvolvemos as nossas atividades criativas (Freud, 1933; Klein, 1955; Milner, 1955). Apesar de por vezes se pensar que a criatividade é facilmente reconhecida quando acontece, tal não corresponde totalmente à realidade dado que não existe uma só definição estabelecida. Até mesmo os investigadores que têm vindo a estudar o conceito durante anos, sentem dificuldade em defini-lo (Bahia e Nogueira, 2005a; Cramond, 2008). A nossa conceção de criatividade é também influenciada por diferentes fatores que poderão ser de ordem cultural, temporal, experiencial ou valorativa (Gardner citado por Cramond, 2008).

Criatividade e ensino Superior

Um dos objetivos da educação é permitir a diferença positiva nas vidas dos estudantes (Fullan, 2003) e um dos objetivos do ensino superior é ajudar os alunos a desenvolver o máximo possível, o seu potencial. Já em níveis de escolaridade anteriores, se nota uma maior necessidade de realização pessoal e escolar nos alunos que pretendem ingressar no ensino superior comparativamente aos que não pretendem (Veiga, 2006). Torna-se então importante que as instituições do ensino superior tenham consciência da sua responsabilidade na

formação de profissionais criativos que mais tarde são procurados pelas organizações laborais (Jackson, 2006). A criatividade deve ser aliada a uma base analítica e consequentemente a uma base sólida de conhecimentos, para que os estudantes tenham elementos essenciais para o seu sucesso no mundo laboral (Cropley, 2005; Gilson, 2008).

Constata-se que de facto existe uma intensa relação entre o ensino superior e a criatividade embora pareça que tem sido dada pouca atenção ao desenvolvimento das capacidades criativas no estudante do ensino superior (Csikszentmihalyi, 1996; Jackson, 2006; Jackson, Oliver, Wisdom & Shaw, 2006; Wechler, 2001 citados por Alencar & Fleith, 2010). Vários temas relacionados com a criatividade foram já estudadas em alunos do ensino superior, podemos apontar como alguns exemplos os estudos efetuados sobre a conceção dos estudantes relativamente à criatividade (Charyton, Basham & Elliott, 2008; Bahia, 2008; Becker, Roazzi, Madeira, Arend, Schneider, Wainberg & Sousa; 2001; Jackson, 2006; Lau, Li & Chu, 2004); as habilidades do pensamento criativo e estilos de pensar e criar (Wechsler 1998, 2008; Nakano, 2010; Cheung, Rudowicz, Yue & Kwan, 2003); os fatores inibidores ou as barreiras à criatividade (Alencar 1999, 2007); a promoção da criatividade (Santeiro, Santeiro & Andrade, 2004; Nogueira, 2006; Schlochauer, 2007; Miranda & Almeida, 2008) e as diferenças relativamente às áreas de estudo (Nakano, Santos, Zavariz, Wechler & Martins, 2010).

Diferenças regionais e de idade também parecem exercer influência na criatividade do sujeito. Nakano (2010) efetuou um estudo com estudantes universitários e percebeu que as diferenças regionais parecem exercer influência nos estilos de criar e pensar. Garcez (2011) efetuou um estudo na Universidade da Madeira onde constatou que os estudantes universitários com mais de 25 anos têm níveis superiores nos estilos de pensar e criar do que os estudantes entre os 17 e os 24 anos. O que de algum modo indica que os estilos se desenvolvem ao longo do crescimento do sujeito e do seu desenvolvimento académico.

Também as diferenças de cursos poderão ser interessantes na compreensão da criatividade. Bahia e Nogueira (2005b) encontraram algumas diferenças entre estudantes de humanidades, ciências e artes num estudo realizado com 18 estudantes universitários do distrito de Lisboa. Também Nakano, Santos, Zavariz, Wechler & Martins (2010) efetuaram um estudo onde compararam os estilos de criar e pensar de estudantes de psicologia com estudantes de administração. A amostra era constituída por 439 estudantes e não foram encontradas diferenças significativas entre os cursos ou géneros. Os autores apontam para a necessidade de elaboração de mais estudos em diferentes cursos. Charyton e Snelbecker (2007) efetuaram um estudo onde pretenderam perceber as diferenças entre os estudantes das áreas científicas e

artísticas focando-se essencialmente nos estudantes de engenharia e música. Aplicaram medidas de criatividade geral através das quais perceberam que os alunos de música demonstravam índices superiores de criatividade comparativamente aos de engenharia.

A avaliação dos estilos de pensar e criar tem grande relevância para a compreensão da expressão criativa do sujeito. Os estudos efetuados nesta área têm indicado relações significativas entre os estilos e a motivação para aprender, o desempenho escolar, comportamentos de liderança e atitudes criativas (Weschler, 2008). Quando se pensa em diferentes índices de criatividade de diferentes indivíduos, poder-se-á pensar que possivelmente não se estará só a lidar com o grau de desenvolvimento da criatividade no indivíduo, mas também com aquilo que a inibe. Alencar e Fleith (2008) fizeram um estudo sobre barreiras à criatividade pessoal com estudantes de engenharia onde pretenderam entender através de entrevistas quais os fatores pessoais e do ambiente que condicionam a expressão e o desenvolvimento criativos. Encontraram como fatores principais as condições da universidade, o modo como o ensino era conduzido e a diferença entre o que era ensinado e o que se encontrava mais tarde no mundo laboral. Com vista à compreensão dos fatores inibidores da criatividade na escola entendidos pelos docentes, os mesmos autores (2010) aplicaram uma checklist de barreiras à promoção de condições favoráveis à criatividade em sala de aula a 338 professores e obtiveram como respostas maioritárias: alunos com dificuldades de aprendizagem, desinteresse do aluno pelo conteúdo das unidades curriculares, poucas oportunidades para partilhar ideias e discutir temáticas com colegas de trabalho sobre estratégias educativas e elevado número de alunos em sala de aula.

A promoção da criatividade na escola torna-se então essencial, partindo deste pressuposto, têm sido desenvolvidos vários programas de estímulo à criatividade nas escolas (Miranda & Almeida, 2008; Nogueira, 2006; Dias, Enumo & Junior, 2004). É importante que os professores desenvolvam estratégias que fomentem a criatividade no aluno (Alecar & Fleith, 2003), Cheng (2011) aborda este tema afirmando a importância de se considerarem alterações curriculares. Numa investigação de grande escala em Hong Kong, o autor explorou quais as possibilidades, dificuldades e vantagens de efetuar mudanças curriculares com vista a um maior fomento da criatividade. Foram então introduzidas nas aulas de ciências elementos estimuladores da criatividade. Depois desta introdução, os alunos passaram a sentir-se mais criativos nas suas atitudes e desempenho nestas aulas o pensamento tornou-se mais inovador e os estudantes passaram a ter mais atitudes de tomada de risco. Com este estudo os autores confirmaram que a promoção da criatividade na escola pode ser bastante positiva para o desenvolvimento dos alunos.

Criatividade e Autoconceito

Tendo em conta os vários fatores que poderão influenciar o desenvolvimento ou inibição da criatividade no sujeito, será importante o foco nas suas características pessoais com vista a uma melhor compreensão da mesma. O autoconceito e a autoestima parecem exercer uma influência importante no desenvolvimento e manifestação da criatividade. Se o autoconceito é formado pela avaliação que os outros significativos fazem do sujeito, então é provável que haja uma relação entre a criatividade percebida como atribuída e o autoconceito (Veiga & Caldeira, 2005). Para melhor entender esta premissa, Veiga e Caldeira (2005) estudaram 298 alunos do 7º, 9º e 11º anos, os resultados obtidos indicaram que os alunos vistos como criativos apresentavam resultados superiores no autoconceito.

Mendonça e Fleith (2005) estudaram a relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em estudantes bilingues e monolinguês. Perceberam que os alunos bilingues apresentam valores superiores de criatividade e inteligência comparativamente com os alunos monolinguês. É ainda de salientar que este estudo encontrou uma correlação positiva entre criatividade e autoconceito nos alunos bilingues. Embora a sua amostra tenha sido com crianças frequentadoras do 5º ano de escolaridade, também Santos (2010) encontrou uma correlação positiva embora fraca entre a criatividade e o autoconceito essencialmente na competência escolar, atlética e aparência física. Jaquish e Ripple (1981/2009) efetuaram um estudo cujo propósito era explorar a relação entre o pensamento divergente e a autoestima em diferentes faixas etárias ao longo do percurso de vida. A amostra era constituída por 218 sujeitos entre os 18 e os 84 anos. Os resultados indicaram que em todas as faixas etárias a autoestima relacionava-se de um modo significativamente positivo com o pensamento divergente.

Goldsmith e Matherly (1988) utilizaram 6 medidas diferentes para entender se existe ou não uma relação significativamente positiva entre autoestima e criatividade. A sua amostra constituída por 118 estudantes universitários completou 3 escalas de autoestima e 3 escalas de criatividade. Os resultados indicam que ambos os géneros mostravam uma relação significativamente positiva entre os índices de criatividade e de autoestima demonstrando também, não existirem diferenças entre ambos.

O bem-estar parece estar também relacionado com a autoestima. Myers e Sweeney (2005) criaram um modelo de bem-estar que inclui cinco fatores: coping self (Lazer, gestão de stress, autovalorização, crenças realísticas), self social (amor e amizade), self criativo (pensamento, emoções, controlo, trabalho e humor positivo), self essencial (espiritualidade, identidade de género, identidade cultural), e self físico (nutrição, exercício físico). Quando este modelo foi

mais tarde estudado por Myers, Willse e Villalba (2011) com o objetivo de entender a ligação dos diferentes fatores com a autoestima, foram encontradas relações significativas com o coping self, self social e self criativo. Foi utilizado o inventário de autoestima de Coopersmith (2002, citado por Myers, Willse e Villalba, 2011) juntamente com o inventário dos 5 fatores do bem-estar que foram administrados a 225 adolescentes. Os autores afirmam que o self criativo com as suas diferentes componentes: pensamento, emoções, controlo, trabalho e humor positivo; é um dos fatores de grande importância para o bem-estar. Intervenções que se foquem na estimulação do self criativo e do coping self poderão obter bons resultados relativamente ao autoconceito académico o que por sua vez poderá promover bons resultados escolares (Coopersmith 2002, citado por Myers, Willse e Villalba, 2011). Também Pannels e Claxton (2008) entenderam existir uma relação significativa positiva entre felicidade e ideação criativa numa amostra de estudantes universitários.

Alguns programas que visam promover a criatividade, têm também percebido que para além do desenvolvimento das capacidades criativas nos participantes, estes programas desenvolvem também a sua autoestima. Alguns programas são de carácter meramente educativo (Theodorakou e Zervas, 2003) e outros intencionalmente terapêuticos (Tagarro & Catarino, no prelo). O desenvolvimento da criatividade nos estudantes é fundamental para que os estudantes se permitam explorar o seu potencial nas áreas em que estudam de modo a que possam responder às necessidades de uma sociedade cada vez mais necessitada de pessoas que combinem conhecimento com competências de modos criativos para resolverem problemas complexos (Jackson, 2006).

Método

Dado o interesse e pertinência dos temas, elaborou-se um projeto de investigação com vista à criação de um maior entendimento sobre a relação da criatividade com a autoestima e autoconceito em estudantes do ensino superior. Após revisão de literatura sobre o tema central, encontrou-se a principal questão de investigação: Quais os níveis de criatividade e de autoconceito dos estudantes no ensino superior, como se relacionam estas variáveis, e quais os seus fatores? Esta questão desdobrou-se em várias questões de estudo, entre as quais se podem encontrar: 1) Será que a autoestima e o autoconceito dos sujeitos têm relação com os estilos de pensar e criar?; 2) Qual a relação entre os estilos de pensar e criar e as barreiras à criatividade?; 3) Será que as barreiras à criatividade são condicionadas pelo nível de autoestima e autoconceito dos sujeitos?; 4) Será que os estilos de criar e pensar são diferentes em estudantes de áreas de estudo diferentes?; 5) Será que as barreiras à criatividade diferem

em estudantes de áreas de estudo diferentes? Para que se obtenham respostas adequadas às questões formuladas ir-se-á recorrer a uma metodologia quantitativa.

Dado que a população de estudantes do ensino superior é demasiado vasta, considera-se pertinente recolher uma amostra que tomará em conta as características da população em estudo. Assim, para aceder a uma amostra variada de sujeitos pretende-se estudar os alunos de diferentes anos de licenciaturas pertencentes a diferentes instituições de ensino superior. De modo a abranger áreas científicas distintas, o instrumento será aplicado a cerca de 700 estudantes com o mínimo 18 anos de ambos os sexos que frequentam licenciaturas de ciências sociais, engenharias, artes e ciências.

Os instrumentos utilizados nesta investigação serão: a) o Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal (Alencar, 1999), composto por 66 itens relativos a quatro categorias de barreiras: inibição/ timidez; falta de tempo/oportunidade; repressão social e falta de motivação; b) a Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1979) consiste numa escala de likert de 4 níveis composta por 10 itens que pretende medir os sentimentos de respeito e aceitação de si mesmo; c) a Escala de Estilos de Pensar e Criar (Wechsler, 1999; Garcês, 2011), é também uma escala de tipo likert de 5 pontos constituída por 49 itens, composta por 5 fatores: inconformista/transformado; Emocional/intuitivo; Relacional/Divergente; Independência de Julgamento; Lógico/Objetivo e d) a Escala de Multidimensional de Autoconceito Forma 5 (Garcia & Musitu, 1999; Roque, 2003; Veiga et al., 2003), constituída por 30 itens que se situam em 5 dimensões: social, académica, emocional, familiar e física. A adaptação destas escolas para Portugal constitui uma tarefa do estudo a realizar.

Resultados esperados

Após recolhidos os dados, estes serão tratados estatisticamente com recurso ao SPSS. Será utilizada uma metodologia quantitativa recorrendo a estatísticas descritivas. Pretende-se proceder à comparação de grupos com recurso ao método correlacional e entender qual a influência de diferentes fatores nas variáveis, através da análise de variância. Espera-se encontrar relações fortes entre o autoconceito e a criatividade e entender quais os fatores que exercem mais influência em ambos os conceitos bem como encontrar diferenças entre estudantes de diferentes cursos.

Este trabalho permitirá o aprofundamento da compreensão sobre a relação da criatividade com a autoestima e autoconceito em estudantes do ensino superior. Os seus resultados poderão prestar um importante contributo para uma melhor compreensão do estudante do ensino superior permitindo comparações entre diferentes áreas científicas, ou diferentes

características sociodemográficas e gerando conclusões relativamente ao que poderá influenciar um maior ou menor desenvolvimento da criatividade e do autoconceito nos estudantes.

Referências

- Alencar, E. M. (1999). Barreiras à criatividade pessoal: desenvolvimento de um instrumento de medida. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), pp. 123-132.
- Alencar, E. M., & Fleith, D. (2003). Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), pp. 63-69.
- Alencar, E., & Fleith, D. (2010). Criatividade na educação superior: fatores inibidores. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, 15(2), pp. 201-206.
- Braskamp, L. A., Trautvetter, L., & Ward, K. (2006). Putting students first: How to develop students purposefully. Bolton: Anker.
- Charyton, C., & Snelbecker, G. E. (2007). General, artistic and scientific creativity attributes of engineering and music students. *Creativity Research Journal*, 19(2), pp. 213-225.
- Cheng, V. M. (2011). Infusing creativity into eastern classrooms: Evaluations from student perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 6, pp. 67-87.
- Combs, A. W. (1971). Helping relationship: basic concepts for the helping professions. Boston: Allyn & Bacon.
- Cramond, B. (2008). Creativity: An international imperative for society and the individual. In M. F. Morais, & S. Bahia, *Criatividade: Conceito necessidades e intervenção* (pp. 13-40). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Cropley, A. J. (2005). Creativity in education & learning. London: Routledge.
- Dias, T. L., Enumo, S. R., & Junior, R. R. (2004). Influência de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia em Estudo*, 9(3), pp. 429-437.
- Freud, S. (1933). Introductory lectures on psychoanalysis. London: Penguin books.
- Fullan, M. (2003). Change Forces with a vengeance. London: Routledge.
- Garcês, S. (2011). Escala de Estilos de Pensar e Criar- Adaptação e Validação à População Portuguesa. Dissertação de Mestrado: Universidade da Madeira.
- Garcia, F., & Musitu, G. (2001). AF5: Autoconceito Forma 5. Madrid: Tea.
- Garcia, I. (1998). Autoconceito y adolescencia. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Garcia, I. (1998). Autoconceito y adolescencia. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Gilson, L. L. (2008). Why be creative: a review of the practical outcomes associated with creativity at the individual, group, and organizational levels. In J. Zhou, & C. E. Shalley, *Handbook of organizational creativity* (pp. 303-322). New York: Lawrence Erlbaum.
- Goldsmith, R. E., & Matherly, T. A. (1988). Creativity and self-esteem: a multiple operationalization validity study. *Journal of Psychology*, 122, pp. 47-56.
- Heath, D. (1968). Growing up in college. Liberal education and maturity. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heath, D. (1980). Wanted: A comprehensive model of healthy development. *The personnel and guidance journal*, pp. 391-399.
- Jackson, N. (2006). Creativity in Higher Education. Creating tipping points for cultural change. University of Surrey: SCEPTRe.
- Jaquish, G. A., & Ripple, R. E. (1981/2009). Cognitive creative abilities and self-esteem across the adult life-span. *Human Development*, 24, pp. 110-119.
- Klein, M. (1955). The Psychoanalytic play technique. In M. Money-Kyrle, P. Heimann, & M. Klein, *New Directions in Psychoanalysis*. London: Maresfield Reprints.
- Lau, S., Li, C. S., & Chu, D. (2004). Perceived creativity: Its relationship to social status and self-concept among chinese high ability children. *Creativity Research Journal*, 16(1), pp. 59-67.
- Machargo, J. (1996). Programa para el desarrollo de la autoestima. PADA. Madrid: Escuela española.

- Mendonça, P., & Fleith, D. (2005). Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilingues. *Psicologia escolar e educacional*, 9, pp. 59-70.
- Milner, M. (1955). The role of ilusion in symbol formation. In M. Klein, M. Money-Kyrle, & P. Heimann, *New Directions in Psychoanalysis*. London: Maresfield Reprints.
- Miranda, L., & Almeida, L. (2008). Estimular a Criatividade: O programa de enriquecimento escolar "Odisséia". In M. F. Morais, & S. Bahia, *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 279-299). Braga: Psiquilibrios.
- Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2005). The indivisible self: an evidence based model of wellness. In J. E. Myers, & T. J. Sweeney, *Counseling for wellness: Theory research and practice* (pp. 29-37). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Myers, J. E., Willse, J. T., & Villalba, J. A. (2011). Promoting self-esteem in adolescents: The influence of wellness factors. *Journal of Counseling & Development*, 89, pp. 28-38.
- Nakano, T. C. (2010). Estilos de criar em estudantes de Psicologia: diferenças regionais? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 3, pp. 682-699.
- Nogueira, S. M. (2006). Morcegos: A portuguese enrichment program of creativity pilot study with gifted students and students with learning difficulties. *Creativity Research Journal*, 18(1), pp. 45-54.
- Pannells, T., & Claxton, A. F. (2008). Happiness, creative ideation, and locus of control. *Creativity Research Journal*, 20, pp. 67-71.
- Rogers, C. R. (1967). The process of the basic encounter group. In C. R. Bugental, *Challenges of humanistic psychology*. New York: McGraw-hill.
- Roque, M. P. (2003). Autoconceito profissional e pessoal dos professores de ciências e de outros grupos disciplinares. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologias.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Sanford, N. (1966). The college student of the sixties., (pp. 1-19). New Orleans.
- Sanford, N. (1968). Education for individual development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 38 (5), pp. 858-868.
- Santeiro, T., Santeiro, F., & Andrade, I. (2004). Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. *Psicologia em Estudo*, 9(1), pp. 95-102.
- Schlochauer, C. (2007). Desenvolvimento da criatividade em estudantes universitários: uma análise das estratégias de ensino. Projeto de doutoramento. Universidade de São Paulo.
- Tagarro, M., & Catarino, S. (No prelo). In body and soul. Art therapy interventions with social excluded people living with HIV and AIDS. In C. Malchiodi, *Art Therapy and Healthcare*. New York: Guilford.
- Theodorakou, K., & Zervas, Y. (2003). The effects of the creative movement teaching method and the traditional teaching method on elementary school children's self-esteem. *Sport, Education and Society*, 8(1), pp. 91-104.
- Veiga, F. H. (1995; 1996; 2012). *Transgressão e Autoconceito dos jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2006). Perspectivas de educação superior, direitos e contextos de vida em estudantes portugueses. *Actas do V Congresso Internacional de Educación Superior: A Universalização da Universidade por um mundo melhor* (pp. 1062- 1070). Havana: Cuba.
- Veiga, F. H., & Caldeira, J. C. (2006). Ser ou não ser percecionado como criativo pelos professores: Diferenciações pessoais associadas, ao longo da adolescência. *Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia*, 0, pp. 1103-1113.
- Veiga, F., Roque, P., Guerra, T., Fernandes, L., & Antunes, J. (2003). Autoconceito profissional dos professores: construção de uma escala de avaliação. Estudo apresentado no VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Corunha: Universidade da Corunha.
- Wechsler, S. M. (1998). Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. *Psicologia escolar e educacional*, 2(2), pp. 89-99.
- Wechsler, S. M. (1999). Avaliação da criatividade: um enfoque multidimensional. In S. M. Wechsler, & R. S. Guzzo, *Avaliação Psicológica: Perspectiva Internacional*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wechsler, S. M. (2008). Estilos de pensar e criar: impacto nas áreas educacional e profissional. *Psicodebate. Psicologia Cultura y Sociedad*, 7, pp. 207-218.